

Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia központú szervezetfejlesztés egy felsőoktatási intézményben

A Hallgatói Sikereség Támogatását (HASIT) célzó
fejlesztési folyamatok előkészítése

Tanulmányunk egy vidéki főiskolán működő Hallgatói Sikereség Támogatása (HASIT) program köré épül. A program lényege, hogy a főiskola hallgató-, tanulásközpontú szemléltetvéltása révén (kritikus tárgyak/kurzusok azonosítása, hallgatóközpontú oktatásszervezési intézkedések, kritikus tárgyak oktatóinak érzékenyítése) kellő támogatással megelőzze a hallgatók lemorzsolódását. A projekt keretében a következő tevékenységeket kezeljük különös hangsúllyal:

- szakmentori rendszer hatékony működtetése,
- sikerkritériumok azonosítása,
- tanulásközpontú környezet létrehozása,
- hallgatói motiváltság növelése.

Cél, hogy hallgatóink főiskolai tanulmányaik során sikeresen vegyék az akadályokat. Ennek érdekében a HASIT projekt további öt nagy alprojektre oszlik.

- A hallgatói lemorzsolódás monitoring (kontrollring) rendszer alapjainak kidolgozása.
- A szakmentor sikerkritériumok, a hallgatói problémák azonosítása, szakmentorok tulajdonságjegyeinek leírása, a szakmentorokat támogató képzési és egyéb rendszerekre javaslatok megfogalmazása.
- A tantárgyi programok átdolgozása és a tantervek felülvizsgálata, hogy a tantárgyi programok, az újabb pedagógiai követelményeknek megfelelően tanulási eredmények megfogalmazásával történjenek meg, a Magyar Képesítési Keretrendszerben (MKKR) meghatározott szempontok alapján.
- Minden online tananyag váljon elérhetővé a főiskolai hallgatók számára. A tanárképző, gépész, valamint a gazdálkodási és menedzsment szakokra készül egy-egy vizuális elemekkel megtámogatott „NAGY KÉP”, mely azt a célt szolgálja, hogy a bejövő hallgató az első alkalommal kapjon egy összképet a képzéséről.

- Projektkommunikáció. Az alprojektek közötti megfelelő és hatékony kommunikáció elősegítése. Az alprojektek tevékenységének közzététele.

Jelen tanulmányunkban a *Tanulásközpontú környezet létrehozását és a Hallgatói motiváltság növelését* célzó intézkedések előkészítését segítő vizsgálat eredményeinek bemutatására és továbbgondolására vállalkozunk. A két tevékenység támogatását együttesen kívánjuk megvalósítani, a követhetőség érdekében most mégis külön-külön tárgyaljuk a két folyamatot.

Tanulásközpontú környezet létrehozása

A tanulásközpontú környezet kialakítását a főiskola vezetése számos intézkedéssel támogatja (pl. blended learning módszerek alkalmazása, tanulási útmutatók összeállítása és közzététele, tananyagok és minta feladatsorok online elérésének biztosítása, stb.). Ezen folyamatok erősítését igyekszünk biztosítani azzal, hogy a szervezet kulturális sajátosságainak vizsgálatával – ha szükséges – szervezeti kultúra fejlesztését célzó folyamatok kidolgozására vállalkozunk a jelen eredmények tükrében. A szervezeti kultúra meghatározásához Schein (1985) definíciójáig nyúltunk vissza. E szerint elmondható, hogy minden iskolai szervezet rendelkezik szervezeti kultúrával, amely azon alapvető előfeltevések összessége, melyet az adott csoport a külső adaptáció és belső integráció problémáival való megküzdésének megtanulása során kitalált, bevezetett, vagy felfedezett.

A tanulók sikerességének szervezeti kultúra mentén történő megközelítése a szakirodalomban elsősorban a közoktatási intézmények (általános és középiskolák) vizsgálatában jelenik meg. A felsőoktatásban a vizsgálatok mindezidáig jellemzően más fókusszal rendelkeztek. Számos olyan munkát ismerünk, melyek a hallgatói sikeresség fokmérőjének a diplomaszerezést követő éveket tartja, s azoknak vizsgálatára koncentrálnak (összegezi: *Pusztai* 2014). Találkozhatunk olyan eredményekkel is, melyek a hallgatók aktivitását, szociális szokásait elemzik és hasonlítják össze a hasonló korosztályú, felsőfokú tanulmányokat nem folytató fiatalokkal (*Pusztai és mts.*). A felsőoktatási intézmények szervezeti kultúráját önmagában és/vagy kontextuálisan elemző munkák hiányában munkánkban kiindulópontként kezeljük a közoktatási intézményekben végzett vizsgálatokat. Úgy véljük, hogy a megnövekedett társadalmi figyelem és elvárások, a felsőoktatási intézmények gördülékeny működtetésének biztosítása, a hallgatói eredményesség elősegítése egyre jobban erősíti az igényt ezen szervezetek, szervezettípusok szervezetpszichológiai jelenségvilágának feltárására. Ezen munkák kiindulópontját képezheti a közoktatási intézmények vizsgálatáról publikált munkák sokasága.

Összességében tanulmányunkban a HASIT program támogatását előtérbe helyezve úgy gondoljuk, hogy a hallgatói sikeresség nyomon követésének spektrumát szükséges kiszélesíteni, és a diplomás pályakezdekők nyomon követése (DPR) mellett figyelmet fordítani arra a kérdésre is, hogy milyen tényezők befolyásolják hallgatóink sikerességét a felsőoktatásban. Az oklevelet ugyanakkor meg kell tudni szerezni.

Vizsgálatunk kiindulópontjaként tekintünk át, hogy miként jellemezhető az eredményes iskolák szervezeti kultúrája. A következőkben ismertetett nemzetközi eredmények – és ahogy azt hamarosan látni fogjuk, a hazaiak is – elsősorban a közoktatási (általános és középiskolák) intézmények elemzésével foglalkoznak. Felsőoktatásra vonatkozó ilyen irányú eredményekkel nem találkoztunk.

Az oktatási intézmények szervezeti kultúrájára vonatkozó nemzetközi vizsgálatok szerint – melyek természetesen a magyartól eltérő kulturális sajátosságokat elemeznek – az eredményes iskolák szervezeti kultúráját legmarkánsabban az eredményorientáció, a közös ideológia (Kiss és Németh, 2014) vagy jövőkép, a küldetéstudat, valamint a tanárok közötti összetartás és együttműködés határozza meg. (Scheerens, 1992; Creemers, 1994.) Levine és Lezotte (1990) kilenc tényezőjét¹ azonosította a szokatlanul sikeres iskoláknak. Ezek között szerepelt a produktív iskolakultúra és -klíma. Ezen intézményeket rendezett környezettel jellemezték, amely elsősorban a személyközi kapcsolatok rendezettségére utalt, nem a szabályokra. Az ilyen kultúrájú iskolákban a fegyelem eredője az odatartozás és a részvétel, nem a szabály és a kontroll. A tanári kar jellemzője a problémamegoldó orientáltság, valamint a kísérletezési hajlandóság. Gaziel (1997) vizsgálata arról árulkodik, hogy az eredményes iskolák kultúrájában nagyobb a tanulásra fektetett hangsúly, erősebbek a rendezettséghez vonatkozó normák, folyamatos az iskolai fejlesztés, nagy hangsúlyt fektetnek a csapatmunkára és a diákok igényeire való igazodásra. Kutatásában az egyes tantárgyak eredményei alapján összefüggést sikerült kimutatnia az oktatás eredményessége és a szervezeti innováció, kapcsolatorientáltság, tanulásra fektetett hangsúly és a rendezettséghez vonatkozó normák – az iskola kultúrája – között.

A hazai oktatási intézmények szervezeti kultúra vizsgálata szűkebb mértékkel rendelkezik. Az összefüggések feltárásával szemben elsősorban a leíró jellegű elemzéseket részesítik előnyben. A vizsgálatok eredményei alapján a közoktatási intézményeink jellemzően szabályorientált² és támogató³ kultúrával jellemezhetők (Serfőző, 2005; Kovács, Perjés és Sass, 2005; Balázs, 2013), de találhatunk példát olyan intézményre is, amelyet a célorientált⁴ (Baráth, 1998) vagy innovatív⁵ (Balázs, 2013) szervezeti kultúra jellemez. Szabolcsi (1996) munkájában a Handy-féle kultúramodellel alkalmazva arra a megállapításra jutott, hogy a nagyobb szakképző iskolák, a tagoltabb gimnáziumok (feladatcultúrával jellemezhetők) nagy hangsúlyt fektetnek a feladathoz szükséges erőforrások megteremtésére, az emberek kiválasztására, gyakori a csoportmunka. Az alapfokú oktatásban és a kisebb középfokú intézmények esetében (szerepkultúra) jól felkészült funkcionális egységek működnek, amelyek tevékenységét hatásköri listák, eljárási szabályok, ügyrendek irányítják. A személyeknél fontosabbak a körülhatárolt szerepek. A hatalom a hierarchiában elfoglalt pozícióhoz kötődik.

¹ 1) Produktív iskolai légkör és kultúra; 2) Hangsúly a központi tanulási készségek (tanulók általi) elsajátításán; 3) A tanulói előrehaladás megfelelő nyomon követése; 4) Gyakorlatorientált tanártovábbképzés az iskolában; 5) Kiemelkedő vezetés; 6) Jelentős szülői részvétel; 7) Eredményes oktatásszervezés és -végrehajtás; 8) Nagy mértékben operacionalizált elvárások és követelmények a tanulókkal szemben; 9) Más lehetséges tényezők (pl. diákok énképe, a tanulók személyes fejlődése).

² Szabálykövetés, formális pozíciók hangsúlyossága, a kontrollálás és az ellenőrzés magas foka, valamint kiszámíthatóság jellemzi.

³ Az egyetértést, az összetartást, a csapatmunka szerepét és fontosságát hangsúlyozza, fontos az elkötelezettség és az egyéni fejlődés.

⁴ A hangsúly a produktivitáson, a hatékonyságon van. A feladatok tisztázása, a célok kitűzése a legfontosabb ebben a szervezeti típusban.

⁵ A kreativitáson és a kockázatvállaláson van a hangsúly. Az információ szabad áramlása, a teammunka és a tagok állandó továbbképzése jellemzi.

Hallgatói motiváltság növelése

Ezen tevékenység elősegítéséhez az egyén (tanárok, vezetőség) érzelmi intelligencia mintázatán keresztül kívánunk meg közelíteni. Az érzelmi intelligencia iskolai vizsgálatánál a kutatásokban két markáns kérdéskör körvonalazódik. Egyrészt vizsgálják a tanulók érzelmi intelligenciájának és tanulmányi eredményének összefüggéseit, másrészt pedig hangsúlyt fektetnek az érzelmi intelligencia és a környezet kapcsolatának vizsgálatára, melynek fontossága akkor realizálódik, ha a feltárt kapcsolat hatással van a diákok tanulmányi teljesítményére. Esetünkben e két vizsgálati területet némileg kiegészítve, az elemzésünkben a vezetőség érzelmi intelligenciájára fókuszálunk, feltételezve, hogy mintaadásuk az oktatóknak és a hallgatóknak is jó példával jár elől – mindamellett, hogy a vezetők a szervezeti kultúra alakításában is oroszlánrészről vállalnak. Mielőtt a gondolatainkat alátámasztó vizsgálatokat ismertetnénk, határozzuk meg, mi is az az érzelmi intelligencia.

Érzelmi intelligencia

Peter Salovey és John Mayer vezette be az érzelmi intelligencia kifejezést 1990-ben. Az érzelmi intelligencia első meghatározása szerint egy olyan képességről van szó, melynek birtokában valaki meg tudja figyelni a saját és mások érzéseit, különbséget tud tenni köztük, valamint használni tudja ezt az információt arra, hogy irányítsa a gondolkodásmódját és cselekedeteit (*Salovey és Mayer, 1990*). Az érzelmi intelligencia eszméjének lényegében az a feltevés kölcsönöz értelmet, hogy maguk az érzelmek is feldolgozandó információt hordoznak – viszonyokról adnak jelzéseket. Az érzelem mint információ értelmezése és vizsgálata ezen a területen évtizedek óta kutatott téma. E kutatások eredményei szerint minden egyes érzelem a személy viszonyát definiálja önmaga és más emberek között. Az érzelmek által szolgáltatott információ az, ami az érzelmi intelligenciában feldolgozásra kerül. (*Mayer, é. n. 399–407.*) Az intelligenciát szinte kizárólag képességtesztek segítségével méri, ezeket tekintik mértékadónak. Maga az érzelmi intelligencia is mérhető képességként.

A fogalom első publikálása óta több, sokszor egymástól jelentősen eltérő érzelmi intelligencia-definíció és -modell született. *Pérez, Petrides és Furnham (2005)* munkájukban összegzik az addig publikált definíciókat és azok tartalmát, valamint bemutatják a konstruktumok mérésére kidolgozott eszközök jellemzőit. A modellek alapvető különbsége abban nyilvánul meg, hogy mit sorolnak az érzelmi intelligencia tartományához. A „szűkebb” értelmezések kizárólag mentális képességeket (*Mayer és Salovey*), a szélesebb tartományú modellek (*Bar-On, Goleman*) különböző érzelmi, személyes és társas kompetenciákat ölelnek fel. A különbség a fogalom operacionalizálásában is megnyilvánul. A „tágabb” megközelítés követői önjellemző kérdőíveket, míg a „szűkebb” értelmezés követői objektív teszteket alkalmaznak. (*Balázs, 2014.*)

Vizsgálatunkban a *Mayer és Salovey* gondolataira épülő eszközt alkalmaztuk, így ezt a modellt részletesebben ismertetjük.

Mayer–Salovey modell

1997-ben kialakított érzelmi intelligencia-struktúrájuk egy olyan modell, amely négy részre osztható mentális képességen alapszik: az érzelmek észlelése, integrációja/koordinálása, megértése és kezelése. Az érzelmek észlelése és azonosítása magában foglalja az érzelmi rendszerből érkező információ felismerését. Az érzelmi integráció során az érzések segítsé-

gével történik a kognitív (megismerési) folyamatok fejlesztése. Az érzelmek megértése magában foglalja az érzelmek kognitív feldolgozását. Az érzelmek kezelése pedig az önmagunk és mások érzéseivel való bánásmódra vonatkozik (Mayer, Salovey és Caruso, 2000).

Az érzelmek észlelése: Az érzelmi információk feldolgozása a pontos észleléssel veszi kezdetét. Születésünkről fogva megtanuljuk általánosítani az érzelmi megnyilatkozások mindezt, hogy azokat majd általánosíthassuk más emberekben, művészi alkotásokban, s végül tárgyakkban is. Az érzelmi észlelésben mutatkozó különbségek egyetlen faktort alkotnak, ami korrelál az empátiával.

Érzelmi integráció: Az emócióknak a gondolkodáshoz való elemi hozzájárulására utal. Számos jelentős javaslat létezik arra, hogy az érzelmek miként segíthetik a gondolkodást. Ilyen például:

- Az érzelmek megszakíthatják az események menetét, és a problémákat fontosságuk szerint rangsorolhatják.
- Az érzelmek előmozdíthatja a gondolkodást olyankor, amikor további emlékezeti tárként működik, amely magukról az érzelmekről szól.
- A harmadik mód, ahogyan az érzelmek az értelem munkájában részt vehet, a hangulatok változtatása vagy körbeforgása.
- A negyedik lehetőség, ahogyan a hangulati állapot a gondolkodás segítségére lehet, hogy ki nem mondott információkat képvisel a korábbi tapasztalatokról.

Az érzelmek megértése: Ez áll a legközelebb a hagyományos intelligencia felfogáshoz. Azt feltételezik, hogy létezik egy mentális feldolgozórendszer, ami az érzelmi információk megértésére, elvonatkoztatására és a róluk való gondolkodásra szakosodott. Ez az értelmi folyamat magában foglalja az érzelmek címkézését, az általuk képviselt viszonylatok azonosítását, annak számbavételét, hogy ezek miképp társulhatnak egymással, s azon változások megjelenítését, amelyeknek az idő során ki vannak téve.

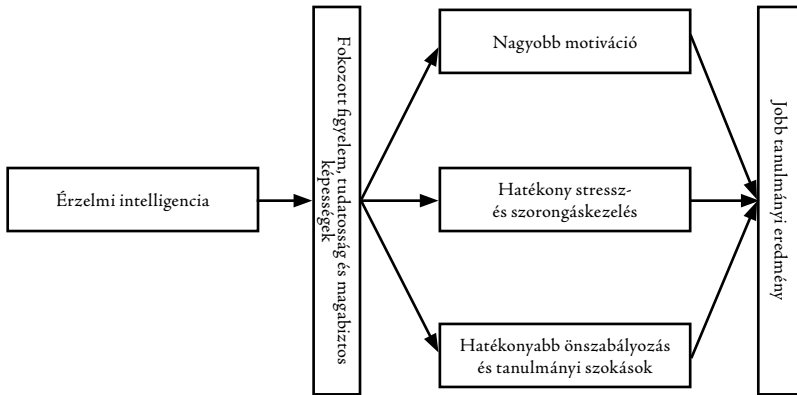
Az érzelmek kezelésének képessége: Ha az érzelmeknek hírértékük van, és valaki nyitott ezekre az információkra, többet tud meg a környező világról – s különösképp a viszonylatok világáról –, mintha magába zárkózna. Csak akkor érthetjük meg az érzelmek átélésének eredményeit, vagy akkor vethetünk véget nekik, ha észleljük és meg is értjük őket. (Mayer é. n. 408.)

Érzelmi intelligencia és a hallgatói eredményesség

Vizsgálatok igazolják, hogy az alacsony érzelmi intelligencia fontos szerepet játszik a különböző deviáns viselkedések kialakulásában, különös tekintettel az érzelmi zavarok, hiányosságok esetében. (Roberts és Strayer, 1996.) Más vizsgálatok arról számoltak be, hogy az alacsony érzelmi intelligencia kapcsolatba hozható az iskolai deviáns viselkedésekkel, azok eredményeivel – gyakoriak a felfüggesztések, illetve az iskolából való kizárások (Petrides et al., 2004.). Amerikai serdülők körében végzett vizsgálat eredményei igazolták, hogy az érzelmi intelligencia negatívan kapcsolódik egyes deviáns magatartásformák kialakulásához – a vizsgálat idesorolja például a dohányzást és az alkoholfogyasztást (Trinidad és Johnson, 2002).

A 2. ábra egy olyan modellt szemléltet, amely az érzelmi intelligencia és a jobb tanulmányi eredmények közötti közvetítő tényezőket azonosítja. A kutatók többsége jelenleg még azon az állásponton van, hogy az érzelmi intelligencia fogalom tisztázása nem teljes körű, így a kapcsolat megragadására sem nyílik egyértelmű lehetőség (Amelang és Steinmayr, 2006). Ezzel a gondolattal egyetértve fogadjuk el kiindulópontként a következő modellt, mely az érzelmi intelligencia tágabb értelmezéséből indul ki. (Balázs, 2014.)

2. ábra Az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredmény kapcsolata
(Zeidner, Matthews és Roberts 2009 nyomán)



A fokozott figyelem, a tudatosság és a magabiztos készségek kialakításához, valamint a hatékonyabb önszabályozás eléréséhez elengedhetetlen az önbecsülés, az éntudatosság, a magabiztosság – az intraperszonális készségek többségének – fejlesztése. A nagyobb motiváció eléréséhez a magabiztosság, a függetlenség és az önmegvalósítás fejlesztése vezethet, az általános hangulat növelésével, az önmotivációra való képesség kialakításával vállalva. Míg a hatékony stressz- és szorongáskezelés érdekében a stresszkezelést kell fejleszteni, addig az érzelmeink irányításához és ellenőrzéséhez az ide vonatkozó készségek – például az impulzuskontroll –, valamint az alkalmazkodóképesség fejlesztésén keresztül juthatunk el.

Az érzelmek felismerésének, megértésének és kezelésének fejlesztése hozzájárulhat a tanulmányi eredményesség elősegítéséhez. Ezirányú fejlesztési kísérletünk alapját a vezetők szerepmegvalósítása, mintaadása, valamint a környezet – oktatók és hallgatók – mintakövetése adja.

Az oktatási intézmény szervezeti kultúrája és a hallgatók, diákok eredményessége közötti összefüggést igazolta a korábbi szakirodalmi összefoglalás. Emellett szakirodalommal igazolt a vezetők domináns hatása az adott szervezeti kultúrára alakulására is (vö.: *Handy, Schein*). Ezen alapgondolatok motiváltak bennünket arra, hogy a főiskola vizsgálatában elsősorban a vezetők megkérdezésére kerüljön sor – amit szükség esetén egy teljeskörű vizsgálat is követ.

A bevezető gondolatunkat azzal zártuk, hogy a két jelenség – szervezeti kultúra, vezetők érzelmi intelligenciája – együttesen lesz segítségünkre a HASIT program támogatásában. Balázs (2013) vizsgálatában igazolta, hogy az egyének érzelmi intelligenciája hatással van a szervezeti kultúra alakulására. Emellett korábban láthattuk, hogy a szervezet kultúrája hatással van a tanulók eredményességére. Azt is bemutattuk, hogy a diákok érzelmi intelligencia-mintázata összefüggést mutat eredményességükkel. Ezen eredményeket alapul véve úgy véljük, hogy a vezetők kultúraészlelése, valamint mintaadása (ÉI) alapként szolgálhat a korábban megfogalmazott célok megvalósítását elősegítő program kidolgozásához, további elemzések megtervezéséhez.

Vizsgálat

Vizsgálatunk során egy vidéki főiskola vezető beosztású alkalmazottait (N=32) kérdeztük meg. A megkérdezésre fókuszcsoportos megbeszélés keretei között került sor. A fókuszcsoport témája a vezetői sajátosságok feltárása volt, melynek eredményeit későbbi tanulmányunkban publikáljuk.

A vizsgálat során két eszközt használtunk. A vezetők érzelmi intelligenciáját az Érzelmek mérése kérdőív (Schutte és mtsai, 1998; Kun, 2011) segítségével, míg kultúra-észlelését a Robbins (1993) és Bakacsi (1996) munkájára épülő Szervezeti kultúra dimenziók kérdőívvel (Kovács és mts., 2005) elemeztük.

Érzelmek mérése kérdőív

Az önjellemzéssel mért érzelmi intelligencia valamennyi feltételezett aspektusát vizsgáló kérdőívek közül az egyik legnépszerűbb és leggyakrabban alkalmazott eszköz a Schutte és munkatársai (1998) által kidolgozott Érzelmek Mérése Skála (Assessing Emotions Scale, AES). Az eszköz három dimenzió mérésére alkalmas, mely összhangban van Mayer és Salovey kezdeti ÉI-fogalmával: érzelmek értékelése és kifejezése, az érzelmek szabályozása és az érzelmek hasznosítása a problémamegoldásban. Az eszköz magyarországi adaptációját Kun (2011) PhD disszertációjában közölte. Az adaptálás eredményeként három dimenzió azonosítására került sor, Austin és munkatársaihoz (2004) hasonlóan, azonban az egyes faktorok tartalmát illetően Kun új elnevezéseket javasolt, mely jobban tükrözi az egyes faktorok tartalmát.

- *Érzelmek értékelése*: olyan tételket tartalmaz, amelyek a saját és mások érzelmeinek azonosítására és értelmezésére vonatkoznak.
- *Optimizmus és érzelmek szabályozása*: itt olyan tételről van szó, amelyek nem általában a személy optimizmusára utalnak, hanem kifejezetten az érzelmeinek szabályozásával kapcsolatos sikerességéből fakadó pozitív hozzáállásra.
- *Intraperszonális és interperszonális érzelmhasznosítás*: ezen tételek az érzelmek felhasználásával kapcsolatos képességeket fejezik ki, mind intrapszichikus, mind pedig interperszonális vonatkozásban.

Szervezeti kultúra dimenziók kérdőív

Ez a megközelítés a szervezeti kultúra dimenzionális értelmezésére épít, mely szerint a szervezeti kultúra leírható meghatározott számú értékpár, dimenzió mentén. Robbins (1993) a dimenziók megragadásánál a szervezeti tagoknak a szervezeti kultúrával kapcsolatos észleléseit, észleléseit meghatározó jellemzőkből indul ki. Bakacsi (1996) – Robbins munkáját kiegészítve – 11 dimenzióval írja le a szervezetet.

Az alábbi kulcsdimenziókkal jellemzik a szervezetet:

1. *Munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás*: A dimenzió két végpontján a szervezettel mint egészszel való azonosulás, illetve bizonyos munkacsoportokkal vagy munkakörrel való azonosulás jelenik meg.
2. *Egyén- vagy csoportközpontúság*: Az egyéni vagy a csoportcélok a hangsúlyosabbak. Az egyéni oldalra a szabadság, függetlenség, felelősség támogatása a jellemzőbb, míg a csoportközpontúság esetén a vezetés a csoportcélokra helyezi a hangsúlyt.

3. *Humánorientáció*: A feladat- vagy kapcsolatorientált vezetés dimenziója. Szintén a vezetés és a beosztottak viszonyát jellemzi; mennyire figyel a vezetés a szervezeti feladatok megoldásának emberekre gyakorolt következményeire.
 4. *Belső függés vagy függetlenség*: Az integráció szintjére utal. A szervezeti egységek függetlenségét, valamint a központi koordináció, centralizáció mértékét határozza meg.
 5. *Erős vagy gyenge kontroll*: A szabályozás, a beosztottak ellenőrzésének közvetlen felügyeletének mértékére utal.
 6. *Kockázatvállalás-kockázatkerülés*: A szervezet bizonytalansággal kapcsolatos toleranciájára utal. Mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás, mennyire tűrik a bizonytalanságot.
 7. *Teljesítményorientáció*: A jutalmazási rendszert jellemzi. A jutalmazási rendszer mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékben vesz figyelembe más tényezőket.
 8. *Konfliktustűrés*: A vezetést, illetve a szervezetet abból a szempontból jellemzi, hogy mennyire megengedett vagy bátorított az egyet nem értés nyílt felvállalása.
 9. *Cél-, illetve eszközorientáció*: Szintén a vezetést jellemzi abból a szempontból, hogy a szervezeti eredmények vagy a célélérés folyamata kap-e hangsúlyt.
 10. *Nyílt vagy zárt rendszer*: A szervezet és a környezet viszonyát jellemzi. Ebben a dimenzióban a szervezet külső változásokra való reagálóképessége, illetve ennek hiánya jelenik meg.
 11. *Rövid vagy hosszú távú időorientáció*: A szervezet jövőtervezésének távlatát jeleníti meg.
- A 11 értékdimenzió mentén Kovács és mts. (2005) iskolai közegre dolgoztak ki szervezeti kultúra kérdőívet.

Az adatfeldolgozás menete

A kérdőívek kitöltését azok manuális ellenőrzése és feldolgozása követte. Az ellenőrzés során kizártuk azokat a kérdőíveket, amelyek eredményei ellentmondásosak, hiányosak vagy értékelhetetlenek voltak. Ennek a feldolgozásnak a következménye, hogy a 32 főből 30 vezető válaszait elemeztük.

A manuális feldolgozást az adatok SPSS programcsomagba való rögzítése, majd az adatok tisztázása, a gépelési hibákból adódó értelmezhetetlen értékek kizárása és javítása követte. Az elemzéseket a programcsomag segítségével végeztük.

A vizsgálat eredményei

Szervezeti kultúra-észlelés

A szervezeti kultúra vizsgálatánál 11 dimenzió lekérdezésére került sor Likert-skála segítségével. Az egyes dimenziók pontszerű megfelelőit az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat Az értékdimenziók pontozása

Belső függés	1	7	Függetlenség
Célorientáció	1	7	Eszközorientáció
Egyénközpontúság	1	7	Csoportközpontúság
Erős kontroll	1	7	Gyenge kontroll
Kapcsolatorientáció	1	7	Feladatorientáció
Kockázatvállalás	1	7	Kockázatkerülés
Konfliktustűrés	1	7	Konfliktuskerülés
Rövid távú időorientáció	1	7	Hosszú távú időorientáció
Szervezettel való azonosulás	1	7	Munkakörrel való azonosulás
Teljesítményorientáció	1	7	Egyéb
Zárt rendszer	1	7	Nyílt rendszer

A megkérdezettek minden dimenzió esetében értékpárokkal találkoztak. Likert-skála segítségével kellett meghatározniuk, hogy mennyire jellemző intézményükre az egyik vagy másik állítás. A 4-es érték képezi a középvértéket, az ettől való elmozdulás, illetve annak mértéke pedig kifejezi az adott kulturális sajátosság meglétét. Az eredményeket a 2. táblázat szemlélteti a szórás értékekkel együtt.

2. táblázat Észlelt szervezeti kultúra-dimenziók

Szervezeti kultúra-dimenzió	N	Átlag	Szórás
Szervezettel való azonosulás	30	3,17	1,35
Egyénközpontúság	30	3,67	0,99
Kapcsolatorientáció	30	3,90	1,18
Belső függés	30	2,60	1,13
Erős kontroll	30	2,97	1,30
Kockázatvállalás	29	3,79	1,26
Teljesítménykritérium	30	4,43	1,03
Konfliktustűrés	30	3,98	1,23
Célorientáció	30	4,60	1,19
Zárt rendszer	30	4,05	1,45
Rövid távú időorientáció	30	3,60	1,63

Az eredmények arról árulkodnak, hogy számos dimenzióban alakult ki markáns vélemény a szervezet kultúrájáról. Ezek alapján elmondható, hogy a vezetőség a szervezeti kultúrát csoportközpontú, feladatorientált, kockázat- és konfliktuskerülő kultúrának jellemezte. A célok megvalósításánál a vezetés a hangsúlyt a célok eléréséhez vezető folyamatokra helyezi. A szervezet a külső változásokra képes dinamikusan reagálni.

Az eredmények arról árulkodnak, hogy számos dimenzióban alakult ki markáns vélemény a szervezet kultúrájáról. Ezek alapján elmondható, hogy a vezetőség észlelése alapján a szervezetben a szervezettel való azonosulás mellett dominál az egyénközpontúság, a belső függés, az erős kontroll és az egyéb kritériumok alapján történő értékelés. A célok megvalósításánál a vezetés a hangsúlyt a célok eléréséhez vezető folyamatokra helyezi.

Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia mérésére Kun (2011) munkájában magyar közegre adaptált Érzelmek Mérése Skála-kérdőívet használtuk. A válaszok pontszerű megadására 0–4 pont között kínál lehetőséget a kérdőív. Ezek alapján a vezetőség átlagértékei a következők szerint alakultak:

- Érzelmek értékelése: 2,72
- Optimizmus és érzelmek szabályozása: 3,15
- Intraperszonális és interperszonális érzelemhasznosítás: 2,91

Érdekesnek véltük összehasonlítani az egyes vezetői szinteken dolgozó személyek eredményeit. Ezt a következő táblázat szemlélteti.

3. táblázat Érzelmi intelligencia-átlagok az egyes vezetői szinteken (átlag)

	N	Érzelmek kiértékelése	Optimizmus és érzelemszabályozás	Intraperszonális és interperszonális érzelemhasznosítás
Felsővezetés	7	2,49	3,36	3,14
Középvezetők	18	2,8	3,17	2,95
Szakmai vezetők	5	2,76	2,86	2,46

Az érzelmek kiértékelésére vonatkozó adatok növekvő tendenciát mutatnak a vezetői szint csökkenésével, míg a másik két dimenzió esetében éppen fordítva, a vezetői szint növekedése az értékek növekedésével jár. Szignifikáns eredményekről a minta mérete miatt nem tudunk beszámolni.

Hogyan tovább?

Vizsgálatunk eredményeként olyan adatokat sikerült begyűjtenünk, melyek betekintést adtak a főiskola vezetőségének szervezeti kultúra-észlelésébe, valamint érzelmi intelligenciájuk milyenségébe. Ahogy arról már korábban is szóltunk, vizsgálatunk célja, hogy eredményeinkkel további támogató intézkedések meghozatalát készítsük elő a HASIT program keretein belül. Fejlesztéseink megtervezésénél, és az ezzel kapcsolatos döntéseknél érvényesíteni kívánjuk a keresztfunkcionális, vagy holisztikus szemléletet, hogy a rendszerszemléletű megközelítés révén olyan szervezeti tanulási folyamatot alakítsunk ki, amelynek során a szervezet tagjai képesek lesznek önmagukra reflektálni és új gondolkodási keretet alkotni, és ezáltal innovatív, fenntartható megoldásokat létrehozni. (Hegyí, Rajcsányi-Molnár és András, 2013.) A bemutatott eredményeket értékelve a következő megállapításokra jutottunk.

Észrevételek és javaslatok a szervezeti kultúra vonatkozásában:

A szervezeti kultúra-eredmények és az általunk megfogalmazott célok szükségessé teszik egy, a teljes kollektívát érintő szervezeti kultúra-vizsgálat lebonyolítását a hallgatók bevonásával. A teljeskörű vizsgálat további adatokat szolgáltathat a szervezeti tagok és a hallgatók kultúraészleléséről, melynek segítségével konkretizálhatnánk az alábbi gondolatokat. A következőkben kiemeljük a vizsgált főiskola szervezeti kultúrájának erősségeit, valamint fejlesztési javaslatainkat.

1. A HASIT program támogatását közvetetten szolgálja – jelenleg is
 - a. a szervezet vezetésének egyénközpontúsága és
 - b. folyamatorientáltsága.
2. A fejlesztési pontokat az alábbiakban határozhatjuk meg:
 - a. A kockázatvállalás és a konfliktustűrés erősítésével elősegíthetjük az innovatív fejlesztéseket, bátoríthatjuk a hallgatókat (és a kollégákat) az ötletek szabad kifejezésére.
 - b. A meglévő csoporttudat és csoportcélok hangsúlyozása mellett az egyéni igények és célok fokozott figyelembevételével, az egyénközpontúság erősítésével elősegíthetjük a korábban már többször említett szemléletváltást a felsőoktatásban, további lendületet adhatunk a hallgatóságnak sikereik eléréséhez, éreztetve fontosságukat.

Észrevételek és javaslatok a vezetők érzelmi intelligenciájáról:

ÉI értékeikről elmondható, hogy az érzelmeik szabályozásával kapcsolatos sikerességből fakadó pozitív hozzáállás kiugróan magas értéket képvisel. Ezzel szemben a saját és mások érzelmeinek azonosítására és értelmezésére vonatkozó képességben alacsonyabb pontszámot értek el. Az eredményeket együttesen vizsgálva kitűnik, hogy a vezetőség átlagos eredményeket mutat az Érzelmek értékelése és az Intrapersonális és interperszonális érzellemhasznosítás dimenziókban, míg az Optimizmus és érzelmeik szabályozása dimenzió átlagosan magas értéket mutat. Javaslatainkat, figyelembe véve az eltérő vezetési szintek sajátosságait is, a következőkben foglalmazzuk meg.

1. A HASIT program támogatásához, a megfelelő problémaérzékenységhöz, illetve a hallgatókkal való közvetlen kapcsolattartáshoz elengedhetetlen a magas érzelmi intelligencia. Az eredmények alapján az Érzelmek kiértékelése növekvő tendenciát mutat a vezetői szint csökkenésével.
2. Az Optimizmus és érzelmeik szabályozása, valamint az Intrapersonális és interperszonális érzellemhasznosítás dimenziókban ugyanez az arányosság fordított. A vezetői szint növekedésével emelkednek a pontértékek is.

Az érzelmi intelligencia eredmények alapján elmondható, hogy a fejlesztési folyamatok főkusza a középvezetőkre és a felsővezetőkre egyaránt vonatkozhat. A szakmai vezetők és intézetigazgatók találkoznak legtöbbször a hallgatókkal. Nélkülözhetetlen számukra az optimista pozitív világkép és a kapcsolatok életben tartását is szolgáló intrapersonális érzellemkezelés. A felsővezetés esetében fejlesztési pontként azonosítható az érzelmeik kiértékelése, melynek szerepe az üzleti kapcsolatok esetében is növelheti az eredményességet.

Összességében célszerűnek véljük a szervezet szélesebb spektrumú vizsgálatát, különös tekintettel azon oktatókra és az oktatási folyamatot támogató személyezetre, akik a HASIT program keretében azonosított hallgatói csoportokkal találkoznak. Emellett a jelen vizsgálat során felmerült kérdéseket további kutatási irányvonalként kezeljük:

- nappali és levelező tagozatos hallgatók eredményességét befolyásoló tényezők azonosítása,
- a teljes szervezeti kultúra vizsgálatának kivitelezése a hallgatók bevonásával,
- elsőéves hallgatók beágyazódási (beilleszkedési) konfliktusainak elemzése.

Ezen vizsgálatok kivitelezéséig a vezetőség (menedzsment) előtt áll a feladat, hogy a jelen kutatás során feltárt kérdéseket figyelembe véve fejlesztés-stratégiai irányvonalakat jelöljön ki.

IRODALOM

- AMELANG, M. & STEINMAYR, R. (2006): Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence* 34: 459-468.
- ARSHAD, M. (2003): *A study of organizational culture and effectiveness of secondary schools*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in Education at the Institute of Education and Research. University of Punjab.
- BAKACSI GY. (1996): *Szervezeti magatartás és vezetés. Közgazdasági és jogi Tankönyvkiadó*, Budapest.
- BALAY, R. & IPEK, C. (2010): Teachers' Perception of Organizational Culture and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. In: *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks*. Vol. 2, No. 1.
- BALÁZS L. (2013): *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kölcsönkapcsolatának vizsgálata az iskolában*. PhD-disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Doktori Iskola.
- BALÁZS L. (2014): *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben*. Z-press Kiadó, Miskolc.
- BARÁTH T. (1998): *Hatékonyágmodellek a közoktatásban*.
- Letöltés: URL: www.jate.u-szeged.hu/-barath/tanulm/BESZV.htm
- BAR-ON, R. (2000): Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On, R. – Parker, J. D. A. (Ed.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass, San Francisco. 363-388.
- BAR-ON, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, Suplemento, 13–25.
- BÍRÓ B. & SERFŐZŐ M. (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady Gy. – Székely M. (szerk.) *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CREEMERS, B. P. M. (1994): *The effective classroom*. London: Cassell.
- GAZIEL, H. H. (1997): Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools With Disadvantaged Students. *Journal of educational research*, 90 (5), 310-318.
- HEGYI N., RAJCSÁNYI-MOLNÁR M. & ANDRÁS I. (2013): Innovatív rendszerszemléletű szervezete-fejlesztési folyamatok: fókuszban a bizalom, a tanulás és a dialógus. In: András I. – Rajcsányi-Molnár M. (szerk.) *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 74-96.
- KISS N. & NÉMETH I. (2014): Interkulturális vagy/és integrált oktatás – Mennyire számít interkulturális helyzetnek a roma gyerekek oktatása? In: Kiss N. – Németh I. (szerk.): *Tanulási terek*. Dunaújváros: DUF Press–ÜMK. 106-128.
- KOVÁCS Z., PERJÉS I. & SASS J. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Faragó K. – Kovács Z. (szerk.) *Szervezeti látleletek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KUN B. (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktívszer-használatban*. Doktori (Phd) disszertáció, ELTE.
- LEVINE, D. U., & LEZOTTE, L. W. (1990): *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- MAYER, J. D., SALOVEY, P. & CARUSO, D. R. (2000): Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In: Bar-On R. – Parker J. D. A. (Ed.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass, San Francisco. 92-117.
- MAYER, J. D. (É. N.): Az érzelem, az intelligencia és az érzelmi intelligencia. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Győr. 399-419.
- NARSAP, H. (2006): *Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü*. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Idézi Balay ésIpek 2010.)
- PÉREZ, J. C., PETRIDES, K. V. & FURNHAM, A. (2005): *Measuring Trait Emotional Intelligence*.

Letöltés: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/JUAN_CARLOS_PEREZ_GONZALEZ/P%C3%89REZ,%20PETRIDES,%20%26%20FURNHAM,%202005.PDF (2011.02.26.)

PETRIDES, K. V., FREDRICKSON, N., & FURNHAM, A. (2004): *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*. *Personality and Individual Differences* 36: 277-93.

PUSZTAI GABRIELLA (2014): „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. Nagy Péter Tibor és Veroszta Zsuzsa 2014. A felsőoktatás kutatása. Gondolat, Budapest.

QUINN, R. E. & ROHRBAUGH, J. (1983): A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 3, 363-377.

ROBBINS, S. P. (1993): *Organizational behavior*. Prince-Hall International, Inc., Englewood Cliffs, N. J.

ROBERTS, W., & STRAYER, J. (1996): Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development* 67: 449-70.

SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990): Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9. 185-211.

SCHEERENS, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice*. Cassell, London.

SCHEIN, E. H. (1985): *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. Jossey-Bass, San Francisco.

SCHUTTE, N. S., MALOUFF, J. M., HALL, L. E., HAGGERTY, D. J., COOPER, J. T., GOLDEN, C. J. & DORNHEIM, L. (1998): *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

SERFŐZŐ M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. In: *Iskolakultúra* 2005/10

SZABOLCSI F. (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, 1996. május, 85-90.

TRINIDAD, D. R., & JOHNSON, C. A. (2002): The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences* 32. 95-105.

ZEIDNER, M., MATTHEWS, G. & ROBERTS, R. D. (2009): *What we know about emotional intelligence*. A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts London.